

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Klassiõpetaja õppekava

Mariin Veskimäe

ALGAJATE ÕPETAJATE ESIMESED AASTAD: MUUTUSED ÕPETAMISES JA  
MUUTUSTE MÕJUTAJAD

magistritöö

Juhendaja: Liina Lepp

Läbiv pealkiri: Algajate õpetajate esimesed aastad

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Liina Lepp (PhD)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2016

## Resümee

### **Algajate õpetajate esimesed aastad: muutused õpetamises ja muutuste mõjutajad**

Üheks haridussüsteemi probleemiks on algajate õpetajate töölt lahkumine, mis tähendab, et jätkuvalt on vajadus uurida, mis õpetajatega esimeste aastate jooksul toimub ning milliseid muutusi nad läbivad. Sellest lähtuvalt oli magistritöö eesmärgiks pikiuurimuse kaudu välja selgitada, missuguseid muutusi kirjeldavad õpetajad esimeste õpetamisaastate jooksul ja analüüsida õpetajate endi hinnanguid muutuste põhjustajate osas. Kvalitatiivse uurimuse empiirilises osas koguti poolstruktureeritud intervjuudega andmeid viielt algajate õpetajate kutseaasta programmis osalenult õpetajalt, esmakordselt 2010/2011 õppeaastal ja teisel korral 2014. aastal. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Uurimuse tulemused näitasid, et õpetajatega toimuvad muutused tundide planeerimises ja õppetöö sisulises korralduses ning suhetes õpilaste, kolleegide ja lapsevanematega. Muutuste ajendeid välja tuues nimetasid õpetajad enim kogemuse saamist ja seeläbi enesekindluse tõusu ning samuti kolleegide nõu.

*Märksõnad: algajad õpetajad, muutused õpetajatöös, muutuste ajendid õpetajatöös, pikiuurimus*

## **Abstract**

### **The Beginning Years of Teaching: Changes in Teaching and the Influences of Those Changes**

One of the problems in education is beginning teachers leaving the profession. This indicates that there is a continual need to find out what happens to teachers during their first years of teaching and what kinds of changes they go through during that time. The aim of this thesis is to find out what changes are described by beginning teachers during their first years of teaching and what they think the causes of these changes are. In the empirical part of this longitudinal qualitative study, semi-structured interviews were conducted with 5 teachers who took part in the induction program. The first interviews were conducted during the 2010/2011 academic year and the second ones in year 2014. Qualitative inductive content analysis was used to analyze the data. The study showed that the main changes that take place during the first five years of teaching are: changes in planning the lessons and organisation of studying; and changes in communicating with the students, colleagues and parents. When thinking about the factors of these changes: gaining experience; getting more confident because of it; and colleagues were mentioned the most.

*Keywords: beginning teachers; changes in teaching; the factors of change in teaching profession; longitudinal study*

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract .....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus .....	6
1. Algaja õpetaja professionaalne areng .....	7
1.1 Õpetajate professionaalse arengu mudelid .....	7
1.2 Muutusi mõjutavad tegurid.....	9
2. Metoodika.....	13
2.1 Valim.....	13
2.2 Andmete kogumine.....	13
2.3. Andmete analüüs .....	15
3. Tulemused .....	16
3.1 Tundidega seotud muutused. ....	17
3.1.1 Muutused tundide planeerimises. ....	17
3.1.2. Muutused õppetöö sisulises korralduses. ....	19
3.2 Suhetega seotud muutused .....	21
3.2.1. Muutused suhetes õpilastega. ....	21
3.2.2 Muutused suhetes kolleegidega. ....	23
3.2.3 Muutused suhetes lapsevanematega. ....	25
4. Arutelu .....	28
4.1 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus .....	31
Tänuõnad .....	32
Autorsuse kinnitus.....	32
Kasutatud kirjandus.....	33
Lisa 1. Teise andmekogumise intervjuu kava	
Lisa 2. Väljavõtte kodeerimisest QCMap programmiga	

Lisa 3. Väljavõte *QCAmap* Exeli tabelist

Lisa 4. Väljavõte *QCAmap* programmiga tekkinud koodiraamatust

Lisa 5. Väljavõte uurijapäevikust

## Sissejuhatus

Õpetajaks olemine nõuab professionaalsust ning algaja õpetaja puhul ka suurt pingutust (Carroll, 2005; Ginns, Heirdsfield, Atweh, & Watters, 2001; Pillen, Den Brok, & Beijard, 2013). Erinevad uurimused (nt Shoval, Erlich, & Fejgin, 2010; Tynjälä & Heikkinen, 2011) näitavad, et esimestel tööaastatel tuleb õpetajatel kohaneda uute kohustuste ja reeglitega. Samuti tuleb algajal õpetajal arvestada ja toime tulla ootustega, mida juhtkonna liikmed, kolleegid ja lapsevanemad talle esitavad. Seejuures on leitud, et kohanemine õpetajatööga toob kaasa rollivahetuse – ülemineku üliõpilasest õpetaja rolli ning samal ajal leiab aset algaja õpetaja tööalase identiteedi kujunemine (nt Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Schatz-Oppenheimer, & Dvir, 2014). Esimesed õpetamisaastad on eriti olulised, sest lisaks tööalase identiteedi kujunemisele omandavad siis õpetajad praktilisi kogemusi, katsetavad õpetamisstrateegiaid ning panevad proovile oma tõekspidamised (Kang & Cheng, 2014).

Erinevates uurimustes (nt Carroll, 2005; Ginns et al., 2001) on leitud, et esimeste tööaastate kogemused määravad õpetajaametis jätkamise või lahkumise soovi. Mitmed uurimused (nt Eisenschmidt, 2006; Flores & Day, 2006; Servage & Beck, 2013) on käsitlenud algajate õpetajate kohanemise ja õpetajatöö esimeste aastatega seotud väljakutsete teemat. Samas on need uurimused enamasti olnud sellised, kus andmeid on kogutud ühekordse andmekogumise käigus. Oluliselt vähem on pikilõikelisi uurimusi õpetajatega esimestel tööaastatel toimuva kohta (nt Eisenschmidt, Oder, & Reiska, 2013; Kang & Cheng, 2014). Seega, kuna algajate õpetajate töölt lahkumine esimeste aastate jooksul on suur, aga samal ajal ei ole teada, mis nendega esimestel tööaastatel aset leiab, on oluliseks uurimisprobleemiks, milliseid muutusi kogevad õpetajad esimeste õpetamisaastate jooksul. Uurimuse praktiline väärtus seisneb selles, et uurimustulemusi arvesse võttes on võimalik kavandada algajate õpetajate koolitusi ning edasi arendada professionaalset arengut toetavaid meetmeid.

Eelnevast lähtudes oli empiirilise uurimuse eesmärgiks pikiuurimuse kaudu välja selgitada, missuguseid muutusi kirjeldavad õpetajad esimeste õpetamisaastate jooksul ja analüüsida õpetajate endi hinnanguid muutuste põhjustajate osas.

Järgnevalt antakse ülevaade uurimuse teoreetilisest raamistikust, kajastades esmalt õpetaja tööalase arengu põhiseisukohti professionaalse arengu mudelite kaudu, tuues seejärel välja õpetajaga toimuvaid muutusi mõjutavad tegurid ning kirjeldades refleksiooni olulisust õpetaja kutsealases arengus.

## 1. Algaja õpetaja professionaalne areng

### 1.1 Õpetajate professionaalse arengu mudelid

Algajaid õpetajaid (*novice teachers*) kirjeldatakse kui õpetajaid, kes on läbinud õpetajakoolituse ning äsja alustanud õpetamist (Farrell, 2009). Õpetaja tööalast arengut kirjeldatakse kui pidevat protsessi oma tööalaste teadmiste ja oskuste parandamiseks elukestva õppe käigus (Anderson & Olsen, 2006; Zeichner, 1999). Varasemates uurimustes on professionaalset arengut algajast õpetajast käsitletud erinevate arengumudelite kaudu (Berliner, 1994; Fuller, 1969; Shoval et al., 2010). On leitud, et professionaalne areng on keerukas ja aeganõudev protsess, mida on vaadeldud nii hierarhiliselt läbitavate etappidena kui ka mitmedimensioonilisena. Järgnevalt kirjeldatakse kokkuvõtvalt erinevaid algaja õpetaja professionaalse arengu mudeleid, mis aitab tõlgendada empiirilise uurimuse tulemusi.

Berlineri (1994) järgi läbivad õpetajad karjääri jooksul erinevaid arenguastmeid, mida ta on kirjeldanud hierarhilise mudelina. 1) Noviitsi tase (*novice professionals*), kus õpetaja tegevused on teooriapõhised ning paindumatud ning ta ei oska arvesse võtta konkreetset situatsiooni. 2) Edasijõudnud algaja tase (*advanced beginner*), mille käigus õpetaja tunneb ebakindlust, sest ta hakkab seostama teoreetilisi teadmisi kogemustega, mis aga alati ei ühti. 3) Kompetentsustase (*competent performers*), kus õpetaja suudab arvestada õpilaste vajadustega ning hakkab tundma suuremat vastutust oma töö ees. Ka Maulana, Helmz-Lorenz ja Van de Grifti (2015) järgi saab kogenum õpetaja paremini hakkama õppematerjali kohandamise ning erinevate õpetamisstrateegiate kasutamisega. 4) Professionaalsustase (*proficient level*), mille käigus suudab õpetaja otsuseid vastu võtta intuiitiivselt ning leiab erinevate olukordade vahel sarnasusi, kuid on otsuste langetamisel siiski analüüsiv ning kaalutlev. 5) Meisterõpetaja tase (*expert performers*), kus õpetaja, toetudes kogemustele, oskab probleeme pikema analüüsita lahendada.

Kui Berliner (1994) mudel keskendus sellele, et õpetajad läbivad hierarhiliselt erinevaid arenguastmeid, siis on välja töötatud ka professionaalse arengu mudelid, mis käsitlevad algaja õpetaja arengut mitmedimensioonilisena, kus areng ühes dimensioonis toetab arengut ka teises (Eisenschmidt, 2006). Shoval et al. (2010), tuginedes Vonki (1995) uurimusele, leidsid, et algaja õpetaja areng toimub isiklikul (enesekontseptsiooni kujundamine), professionaalsel ning sotsiaalsel tasemel. Kusjuures esimestel tööaastatel toimub Eisenschmidt (2006) alusel algaja õpetaja areng kõigis kolmes dimensioonis paralleelselt – kõige enam tähelepanu on koondunud professionaalse arengu dimensiooni kujundamisele ning vähem teadvustatult õpetaja enesekontseptsiooni kujundamine ja

kohanemine organisatsiooni ning kolleegidega. Shoval et al. (2010) põhinedes Vonkile (1995) järgi sisaldab professionaalse arengu dimensioon endas ainealaste teadmiste suurenemist, uute õpetamismeetodite kasutamist, väärtuste õpetamist, distsipliiniprobleemidega tegelemist ja teoreetiliste ning praktiliste teadmiste ühendamist. Eelnevast loetletust sõltub Eisenschmidt (2006) järgi õpetaja toimetulek klassiruumis, mille tõttu ongi algaja õpetaja tähelepanu koondunud kõige enam professionaalse arengu dimensioonile.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et Berliner (1994) järgi läbivad õpetajad oma karjääri jooksul hierarhiliselt erinevaid arenguastmeid – alustades noviitsi tasemest ning lõpetades meisterõpetaja tasemega. Samas Shoval et al. (2010) järgi toimub algaja õpetaja areng kolmes erinevas dimensioonis – isiklikus, professionaases ning sotsiaalses.

Lisaks arenguastmetele ja dimensioonidele on algaja õpetaja arengut kirjeldatud ka murede-probleemide kaudu (Conway & Clark, 2003; Fuller, 1969; Pillen et al., 2013). Fulleri (1969) järgi on algajate õpetajate mured esialgu seotud iseenda ja oma pädevusega – kuidas nad õpetajana hakkama saavad ning millised on suhted kolleegidega. Sellest on kirjutanud ka Pillen et al. (2013), kes kirjeldasid konfliktide tekkimist algajate õpetajate ja kolleegide vahel arusamaade erinevuste tõttu. Algajad õpetajad ei tea, kas käituda enda või teiste põhimõtete järgi. Fulleri (1969) uuringus selgus, et kogenumad õpetajad muretsevad aga vähem enda hakkama saamise ja kolleegide arvamuse ning enam õpilaste toimetuleku ja arengu pärast.

Algajate õpetajate probleemidest on kirjutanud ka Conway ja Clark (2003), kelle kohaselt on õpetajate mured esimestel õpetamisaastatel seotud järgnevaga: õpilasteni jõudmisega, klassi juhtimisega, õppekavaga, õpetaja rolliga, mentoriga koostöoga, lapsevanematega ja oma elukutse olulisusega. Esimesel aastal tunnevad õpetajad rohkem muret selle pärast, et ei suuda õpilasi piisavalt toetada kui järgnevatel aastatel (Pillen et al., 2013). Ka Watzke (2006), uurides algajaid õpetajaid nende kahe esimese õpetamisaasta jooksul, leidis, et õpetajad on sel ajal kõige rohkem mures õpilaste motivatsiooni ning tulemuste pärast. Fulleri (1969) järgi suudab kogenum õpetaja enam mõelda ja tegutseda õpilaste õpitulemustele mõeldes ning õpetada õpilaste õpitulemuste saavutamisest lähtudes. Esimese kahe aasta jooksul on aga eriti märgatav õpetamiskvaliteedi muutumine paremaks klassi juhtimises, õppimist toetava keskkonna loomises, õpetamisstrateegiate kasutamises ning õpilaste vajadustega kohanemises (Maulana et al., 2015), mis ühtib jällegi Fulleri (1969) uuringuga, kus selgus, et algajate õpetajate fookus liigub esimeste aastate jooksul endalt õpilastele.

Muredel-probleemidel põhinevat lähenemist on käsitlenud ka Munthe (2001), kes keskendub õpetaja kindluse ja ebakindluse teemadele. Ta on välja toonud, et algajad õpetajad



muretsevad, et ei nad ei jõua kõigi õpilasteni akadeemiliselt. Samuti ei ole õpetajad kindlad, milliseid õpetamis- ja sekkumismeetodeid kasutada ning nad muretsevad õpilaste ning lapsevanematega suhtlemise pärast.

Üldiselt ollaksegi õpetaja professionaalset arengut kirjeldades seisukohal, et õpetaja läbib professionaalses arengus perioode, mis on seotud õpetaja murede ja ebakindluse avaldumisega (Moir, 2003; Shoval et al., 2010).

Eelnevalt kirjeldatud kokku võttes saab seega öelda, et õpetaja professionaalne areng on protsess, mida on võimalik kirjeldada nii hierarhiliste astmetena, mitmedimensioonilisena kui ka murede-probleemidel põhinevalt.

## ***1.2 Muutusi mõjutavad tegurid***

Lisaks eelpool nimetatud professionaalse arengu mudelitega seotud temaatikale on oluline mõelda sellele, mis on need tegurid, mis õpetaja professionaalset arengut ja seega temaga toimuvaid muutusi mõjutavad. Õpetajate professionaalset arengut mõjutavate tegurite (muutuste) osas on eristatud mitmeid lähenemisi, mida järgnevalt kirjeldatakse, selgitades ka refleksiooni rolli õpetaja arengus.

Glatthorni (1995, viidatud Eisenschmidt, 2006 j) järgi mõjutavad õpetajaid esimestel õpetamisaastatel kolm suuremat valdkonda. Esimeseks nendest on personaalsed faktorid (kognitiivne, motiveeriv ja karjäärialane areng), mis ühtib ka Farrelli (2009) uurimusega, kus selgus, et õpetajaid mõjutab nende enda eelnev koolikogemus. Teiseks muutusi mõjutavateks teguriteks Glatthorni (1995, viidatud Eisenschmidt, 2006 j) alusel on kontekstuaalsed faktorid (kogukond ja haridussüsteem tervikuna, ühiskond), millele saab lisada Farrelli (2009) järgi uue töökoha koolikultuuri. Glatthorni (1995, viidatud Eisenschmidt, 2006 j) alusel mõjutavad algajaid õpetajaid ka nende arengu toetamiseks mõeldud spetsiaalsed kavad (õpetajate ettevalmistus, õpetajate koostöö kavandamine, arenguvestlused). Seda on kirjeldanud ka Farrell (2009), kelle uuringust selgus, et õpetajakoolitus on üheks muutusi mõjutavaks teguriks algaja õpetaja arengus. Õpetajat toetavatest kavadest on samuti kirjutanud Maluna et al. (2015), kelle Hollandis läbi viidud uurimusest selgus, et kutseaastal osalenud õpetajate oskused klassi juhendamisel, õppimist toetava keskkonna loomisel ning õpistrateegiate kasutamisel suurenesid kiiremini kui nende kolleegidel, kes kutseaasta programmis ei osalenud.

Õpetaja arengust ja muutumisest on kirjutanud samuti Shulman ja Shulman (2004), kelle arvatest on õpetaja muutumist mõjutavaid tegureid viis – õpetaja ettekujutus oma ametist, tema õpetamismotivatsioon ja -praktika, refleksioon ning kogukond. Kogenud

õpetajal on välja kujunenud visioon sellest, kuidas õpilane õpib ja milline on selleks sobiv õpikeskkond. Algaja õpetaja peab selleks aga tööd tegema ning see ettekujutus muutub ajaga. Kogemuste omandamisel ning motivatsiooni olemasolul õpib õpetaja kohandama õppekava ning jälgima, motiveerima ja distsiplineerima kõiki õpilasi. Kang ja Chengi (2014) järgi hakkavad õpetajad kogemuste saamisel lisaks õppetöö diferentseerimisele andma õpilastele rohkem tagasisidet ning vähem järgima õpikuid – õpetaja mõistab oma õpilaste taset ning tegevused muutuvad seeläbi õpilasekesksemaks. Refleksioonioskus ja -harjumus aga aitavad läbi viia teadlikke muudatusi õpetamise kvaliteedi parandamiseks (Shulman & Shulman, 2004). Maulana et al. (2015) uurimusest selgus, et algajad õpetajad, kes tegid tihedamalt koostööd kogenumate kolleegidega (kogukonnaga), saavutasid paremaid tulemusi klassi juhtimises, erinevate õpetamisstrateegiate kasutamises ning õpetamist toetava keskkonna loomisel. Seega, mõjutavad algaja õpetaja arengut nii tema eelnev arusaam õpetajaametist, uued kogemused, motivatsioon kui ka refleksioon ning inimesed tema ümber.

Kui Shulman ja Shulman (2004) jagasid algajat õpetajat mõjutavad tegurid viide kategooriasse, mis sisaldavad omakorda ka kõiki Clatthorni (1995, viidatud Eisenschmidt, 2006 j) poolt välja toodud tegureid, siis Schatz-Oppenheimer ja Dviri (2014) alusel on neid tegureid kolm – ühiskond, enda kogemused ning ebakõla teooria ja praktika vahel. Autorite järgi mõjutab algajate õpetajate arengut see, kui palju laseb õpetaja ühiskonna arvamusel enda arvamust oma ametist kallutada. Samuti on oluline, kas ja milliseid õpiraskusi ja ebaedu kogesid õpetajad ise oma kooliajal ning kui palju erinevad õpetaja teoreetilised teadmised praktilistest kogemustest.

Bursjöö (2011) on omakorda jaganud õpetajate muutusi mõjutavad tegurid kaheks – sisemisteks ja välisteks. Sisemiste faktoritena on ta välja toonud eneseanalüüsi, uute meetodite otsimise ning teadmiste ja oskuste omandamise. Välistes faktorid on tema sõnul kolleegid, aeg ja õppekava. Kõik Bursjöö (2011) uurimuses osalenud õpetajad soovisid midagi oma õpetamises muuta, kuid leidsid, et see on keeruline. Samas oli kõikidel algajatel õpetajatel ettekujutus, millised õpetajad nad olla tahaksid ning nad olid motiveeritud selle täide viimiseks. Seega on õpetaja professionaalne areng ja muutumine seotud nii õpetajat mõjutavate väliste kui ka sisemiste tegurite mõjutusega, mille käigus Underhilli (1992) järgi toimub teadlike valikute suurenemine selle suhtes, kuidas õpetaja mõtleb, tunneb ja käitub. Samuti toimub teadlikumaks saamine iseendast kui õpetavast inimesest ning loodava õpikeskkonna kvaliteedist. Selle tulemusena saavad õpetajad teha paremaid valikuid, teades, kui palju õpetaja isiklik käitumine õpilasi mõjutab.

Nagu ka Bursjöö (2011) ning Shulman ja Shulman (2004), kes nimetasid ühena õpetajaga toimuvate muutuse tegurina eneseanalüüsi, on ka teistes varasemates uurimustes oluliseks peetud refleksiooni rolli õpetaja professionaalses arengus (Kang & Cheng, 2014; Korthagen & Vasalos, 2005; Moon, 1999). Refleksioon aitab teadlikumaks saada enda pädevustest, uskumustest, hoiakutest ja väärtustest (Poom-Valickis & Löfström, 2014). Kui õpetajad reflekteerivad, siis nad ka mõistavad, mida ja kuidas nad teevad ning on vajadusel valmis muutuma. See valmidus kiirendab ja toetab algajat õpetajat professionaalse arengu etappide läbimisel (Moon, 1999). Eisenschmidt (2006) alusel eeldab algaja õpetaja professionaalse arengu toetamine teadlikku analüüsi ja oma professionaalse tegevuse mõtestamist tervikuna. Oluline on pöörata tähelepanu algaja õpetaja arusaamade mõistmisele ja kujundamisele endast kui õpetajast esimestel tööaastatel, kuna siis on õpetajatel veel välja kujunemata tööalane identiteet (Bursjöö, 2011; Pillen et al., 2013).

Seega võib refleksiooni rolli õpetajaametis eriti oluliseks pidada, sest Tynjälä ja Heikkinen (2011) arvates on üleminek õpilasest õpetaja rolli õpetajaametis keerulisem kui paljudel teistel elukutsetel, sest kooli tööle asudes oodatakse õpetajatelt kohest hakkamasaamist, mitte järk-järgult ametiga tutvumist. Seepärast tunnevad algajad õpetajad tihti, et neil on olemas küll teoreetilised teadmised, kuid nad ei ole õpetamisel ettetulevateks väljakutseteks piisavalt valmistunud (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Refleksioon toetab aga praktiliste teadmiste kujunemist ning nende seostamist teoreetiliste teadmistega (Korthagen & Vasalos, 2005; Orland-Barak & Yinon, 2007) ning aitab liikuda seeläbi kiiremini kõrgemate professionaalse arengu etappideni (Moon, 1999).

Refleksiooni sügavamate etappideni jõudmiseks on aga vaja kolleegide abi (Korthagen & Vasalos, 2005). Algajal õpetajal on kergem tööd alustada ning areneda koolikeskkonnas, mis teda toetab – kus toimuvad ühised diskussioonid, liigutakse ühiste eesmärkide suunas, antakse tagasisidet ning toetatakse reflekteerimist (Eisenschmidt, 2006). Kolleegid on uuele õpetajale rollimudelid, kellelt õpitakse käitumist, väärtusi ning hoiakuid (Poom-Valickis, 2007) ning kes sarnaselt kogemuse suurenemisele, koolitustele, ümbritsevale keskkonnale ja refleksioonile, soodustavad algaja õpetaja arengut ja identiteedi kujunemist (Kang & Cheng, 2014). Canningu (2014) uurimuses osalenud õpetajad toonitasid samuti kolleegidelt õppimise olulisust.

Kolleegide hulka kuulub ka kooli juhtkond, kes Confaiti (2014) järgi peab algajale õpetajale andma igakülgset abi. Samas leidsid Remmik, Lepp ja Koni (2015), et õpetajatel ei ole koolijuhiga igapäevast kokkupuudet ning koolijuht sekkub algaja õpetaja töösse vaid otsese vajaduse korral. Darling-Hammondi (2003) järgi kogunevad head õpetajad aga

koolidesse, kus neid toetatakse ja hinnatakse. Selliste õpetajate juurde kogunevad ka teised, kes soovivad õppida oma kolleegidelt ning pakkuda oma õpilastele eduelamusi. Head koolijuhid loovad õpetajatele keskkonna, kus nad saavad areneda mitmekülgseks õpetajaks. Seega on ka koolijuhid üheks teguriks algaja õpetaja arengus, sest nende otsused ja abi ajendavad algajaid õpetajaid arenema ning muutuma.

Samas tõdesid aga Eisenschmidt et al. (2013) uurimuses paljud õpetajad, et nende karjääri algusaastatel oli kollektiivis nende ainsaks toetajaks mentorid. Mentori valib kooli juhtkond ning tema ülesandeks on uut kolleegi aidata tööga kohanemisel, teda juhendada, kaasata kooliellu ning anda tagasisidet. Scherff (2008) on oma uurimuses välja toonud, et ükskõik kui hea ka õpetajate ettevalmistus pole, peavad koolid panustama headesse mentoritesse (ja tugigruppidesse), kes algajaid õpetajaid nende esimeste õpetamisaastate jooksul aitaksid. Remmik et al. (2015) järgi ootavad algajad õpetajad mentoritelt sõbralikkust, abivalmidust, hoolivust ja lihtsalt üldist toetust. Pillen et al. (2013) uurimusest selgus aga, et kui algaja õpetaja ja mentori arusaamad õpetamise kohta liigselt erinevad, siis võib see lisapingeid tekitada. See aga omakorda võib õpetaja muutumist ning arengut takistada.

Eestis aitab lisaks mentoritele ning teistele kolleegidele algajatel õpetajatel töökohaga kohaneda ning areneda kutse aasta programm, mis käivitus 2004. aasta sügisel. Selle eesmärgiks on pakkuda õpetajale tuge haridusasutusega kohanemisel ja kogemuste puudumisest tekkivate probleemide lahendamisel ning arendada edasi õpingutel omandatud kutseoskusi (Poom-Valickis, 2007).

Võttes kokku eelnevalt kirjeldatu, võib öelda, et õpetaja professionaalne areng on pidev ning elukestev protsess, mida mõjutavad erinevad tegurid. Professionaalse arengu toetamine eeldab algaja õpetaja poolt oma arengu teadlikku analüüsi, tegevuse mõtestamist ning selle üle reflekteerimist.

Sellest tulenevalt oli empiirilise uurimuse eesmärgiks pikiuurimuse kaudu välja selgitada, missuguseid muutusi kirjeldavad õpetajad esimeste õpetamisaastate jooksul ja analüüsida õpetajate endi hinnanguid muutuste põhjustajate osas. Uurimuses otsitakse vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Missuguseid muutusi kirjeldavad algajad õpetajad oma esimesel viiel õpetamisaastal?
2. Mis on algajate õpetajate sõnul esimesel viiel õpetamisaastal toimunud muutuste ajendiks?

## 2. Metoodika

Magistritöö eesmärkide saavutamiseks kasutati kvalitatiivset pikilõikelist uurimust, kuna see võimaldab uurida inimeste maailmavaateid ja kogemusi (Laherand, 2008; Polkinghorne, 2005) ning annab ülevaate nende arenemisest ja muutumisest (Kenkmann & Saarniit, 1998).

### 2.1 Valim

Valimi moodustamisel lähtuti eesmärgipärase valimi moodustamise strateegiast, kus Polkinghorne (2005) järgi on oluline, et uuritaval on mingi konkreetne kogemus jagada uuritava teema kohta ning ta vastab kindlatele kriteeriumitele. Valimi moodustamisel oli kaks kriteeriumi: esimese andmekogumise ajal 2-3 aastane töökogemus õpetajana koolis ja osalemine kutse aasta programmis. Teisel andmekogumisel pöördui kahe aasta pärast samade uuritavate poole tagasi.

Uurimuses osales viis algajat naisõpetajat, kes alustasid 2009/2010 õppeaastal õpetamist ja osalesid algajate õpetajate toetamiseks ellukutsutud kutse aasta programmi seminarides ning õpetasid esimese andmekogumise ajal (2010/2011 õppeaasta kevad) I, II, III kooliastmes või gümnaasiumiastmes. Kõigi uurimuses osalenud õpetajate andmed on välja toodud tabelis 1, kus on nende nimed anonüümsuse tagamiseks asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. *Intervjueeritavate andmed II andmekogumise ajal (2014 aasta).*

Pseudonüüm	Töökogemus II andmekogumise ajal	Õppeaasta
Grete	5 aastat	I-III
Marica	5 aastat	II-gümnaasiumiaste
Hiie	4 aastat	II-gümnaasiumiaste
Eve	5 aastat	II-gümnaasiumiaste
Rita	5 aastat	II-gümnaasiumiaste

### 2.2 Andmete kogumine

Andmeid koguti kahel korral – algajate õpetajate teise tööaasta lõpus (2010/2011) uurimistöö juhendaja ning kuuenda tööaasta alguses (2014/2015 õppeaasta) antud töö koostaja poolt.

Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuusid, mille kaudu on uurijal võimalik vastuseid saada konkreetsetele teda huvitavatele küsimustele (Pilt, 2010), sõnastades ja järjestades küsimusi vastavalt intervjuu käigule (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara,

2005). Kenkmann ja Saarniit (1998) järgi lähtuti uurimisküsimuste koostamisel töö teoreetilisest osast ja teistkordse andmekogumise intervjuu koostamiseks võeti eeskujuks eelnevalt koostatud intervjuuküsimustik, mida täiendati. Küsimuste koostamisel tugineti nt Eisenschmidt (2006), Eisenschmidt et al. (2013) ning Servage ja Beck (2013) uurimustele.

Esimese andmekogumise intervjuu koosnes kolmest järgnevast teemaplokkist: 1) õpetajaks saamine ja seda mõjutanud tegurid; 2) igapäevane õpetajatöö; 3) õpetaja õpetamispõhimõtted ja identiteet. Õpetajatel paluti alustuseks jutustada oma esimestest aastastest õpetajana. Seejärel liiguti vastavalt vastuste temaatikale ja vastuste sügavusele spetsiifilisemate küsimuste poole (näiteid põhiküsimustest: *Kuidas kirjeldad oma tavapärase tundi? Missuguseid muutusi oled võrreldes algusega oma õpetamises sisse viinud ja miks?*). Intervjuud võtsid aega umbes kaks tundi.

Teise andmekogumise intervjuu oli jagatud järgmisteks teemaplokkideks: 1) õpetajaks saamine ja seda mõjutanud tegurid; 2) igapäevane õpetajatöö; 3) õpetaja õpetamispõhimõtted ja identiteet. Uuritavatel paluti sarnaselt esimesele andmekogumisele meenutada oma õpetajaameti algusaastaid ning seejärel liiguti teemaplokkide kaupa täpsemate küsimuste poole (nt *Kirjelda oma suhteid kolleegidega – mis on muutunud algusajaga võrreldes? Mis neid muutusi põhjustanud on?; Kirjelda oma tavalist tundi/õpetamist algusaastatel ja nüüd? Mis on vahepeal muutunud?*). Teise andmekogumise intervjuud võtsid aega umbes üks tund. Intervjuu küsimuste kava on esitatud lisas 1.

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks viidi mõlemal andmekogumisel läbi pilootintervjuu ühe uuritavaga, et katsetada intervjuu küsimuste ühest mõistetavust ning teada saamiseks, kas intervjuu kaudu on võimalik vastused saada uurimisküsimustele. Pärast teise andmekogumise pilootintervjuud tegi uurija mõningaid muudatusi intervjuu kavas. Nt lisati küsimused: *Mis oli kohanemise juures kerge?; Kui palju jagate mõtteid? Kirjelda, kuidas on see sinu õpetamist muutnud.*

Teise andmekogumise pilootintervjuu kestis 47 minutit ning selle tulemused on kajastatud ka uurimuse tulemuste osas, sest küsimustes põhimõttelisi muudatusi ei tehtud.

Nii esimese kui teise andmekogumise intervjuud viidi läbi uuritavale sobivas kohas (nt kohvikus või koolimajas) ning intervjuueeritavatel küsiti intervjuu salvestamiseks luba ja selgitati konfidentsiaalsusega seonduvat. Kuna andmekogumine viidi läbi erinevate uurijate poolt, siis küsiti teise andmekogumise lõpus kõigilt intervjuueeritavatel luba kasutada esimeste intervjuude andmeid, mille uuritavad ka andsid.

### 2.3. Andmete analüüs

Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Meetod valiti, sest sellist sisuanalüüsi kasutades on võimalik keskenduda teksti sisule ning kontekstilisele tähendusele (Laherand, 2008).

Andmeanalüüs toimus järgnevate etappidena:

#### 1. Intervjuu transkribeerimine

Esimese andmekogumise intervjuud transkribeeris magistr töö juhendaja, kuid teise andmekogumise intervjuud transkribeeris töö autor ise ja selleks kasutati programmi *VoiceWalker*. Mõlema andmekogumise intervjuusid transkribeerides pandi salvestuselt kuuldu täpselt kirja, et anda rääkija kõne võimalikult täpselt edasi, isegi kui see ei olnud kooskõlas keelereeglitega (Laherand, 2008; McLellan, MacQueen, & Neidig, 2003).

Pärast teksti esialgset transkribeerimist loeti teksti uuesti ja kuulati võrdlevat teksti ning intervjuu salvestust, et vältida hooletusvigu teksti kirja panekul ja mõista kirja pandut (Isaacs, 2014). Uuritavatele konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati kõigi koolide ning isikute nimed pseudonüümidega.

#### 2. Kodeerimine

Andmete kodeerimise käigus valiti transkribeeritud tekstist välja tähenduslik üksus, mis Smithi (2000) järgi on tekstiosa, mille järgi kategooriaid moodustatakse. Graneheim ja Lundman (2004) väidavad, et tähenduslik üksus on sõnade või seisukohtade kogum, mis seostub uuritava teema keskse tähendusega. Sellele tuginedes valis töö autor tähenduslikuks üksuseks lause, lõigu või lõiguosa, mis töö uurimisküsimusi arvesse võttes omas terviklikku mõtet.

Nii esimese kui teise andmekogumise käigus saadud andmete kodeerimiseks kasutas töö autor programmi *QCAmap*, mis võimaldas tõsta kõik transkriptsioonid ühte faili ja märkida seal tähenduslikud üksused. Tähenduslikele üksustele lisati kood, mis Isaaci (2014) järgi on kokkuvõttev sõna või sõnad, mis iseloomustavad tähenduslikku üksust. Koodide kordumisel märgistati vaid tekstiosa ning valiti kasutatud koodide hulgast (koodiraamatust) sobiv kood. Väljavõtte kodeerimisest *QCAmap* programmiga on esitatud lisas 2. *QCAmap* võimaldab teha ka kõikidest koodidest ja kodeeritud tekstilõikudest väljavõtte Exceli tabelina, mis on esitatud lisas 3.

Kodeerijasisese kooskõla suurendamiseks luges autor transkriptsioone erinevatel ajahetkedel, mille käigus lisas ja muutis mõningate koodide sõnastust (näiteks lisati kood *efektiivsem ajakasutus tundide ettevalmistamisel*). Samuti palus autor osa transkribeeritud intervjuud kodeerida oma kursusekaaslasel, et leida kodeerijatevaheline kodeerimiskooskõla.

Kaaskodeerija kodeeris esimese intervjuu viis esimest lõiku. Seejärel arutlesid töö autor ning kaastudeng kodeerimistulemuste erinevust üle ning diskuteerisid kuni jõudsid konsensusele kodeerimistulemuste osas. Kokku tekkis 67 koodi: esimese andmekogumise kohta 20 koodi ja teise kohta 47 koodi.

### 3. Kategooriate moodustamine

Töö autor valis kategoriseerimiseks manuaalse kategooriate moodustamise viisi. Selleks kasutati koodiraamatut, mille väljavõte on esitatud lisas 4. Esmalt esimese ja siis teise andmekogumise koodide korduval lugemisel eristusid tähenduselt sarnased koodid (näiteks *magamata ööd alguses; tundide planeerimine aeganõudev, sest vähesed aineteadmised; alguses tundide planeerimine aeganõudev*). Sarnased koodid said nimetuse oma sisu järgi ja moodustasid viis alakategooriat (esitatud sulgudes), mis omakorda paigutati kahe peakategooria alla: 1) tundidega seotud muutused (muutused tundide planeerimises; muutused õppetöö sisulises korralduses); 2) suhetega seotud muutused (muutused suhetes õpilastega, muutused suhetes kolleegidega, muutused suhetes lapsevanematega).

Järgnevalt esitatakse tulemused kvalitatiivse sisuanalüüsi käigus moodustunud kategooriate kaupa ning tulemuste näitlikustamiseks on lisatud tsitaate intervjuudest, mis on töös esitatud kaldkirjas. Tsitaatide sõnakasutus jäeti samaks, kuid eemaldati kordused ja parasiitsõnad. Tsitaatidest välja jäetud osa märgiti katkestuspunktidega, mida ümbritsevad kaldkriipsud /.../. Selguse mõttes lisati igale tsitaadile andmekogumise kord – esimese andmekogune tähistati rooma numbriga *I* ja teine andmekogumine numbriga *II*.

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks dokumenteeris töö autor kogu uurimisprotsessi vältel oma tegevuse uurijapäevikusse. Uurijapäevikusse kirjutati töö edenemisest ning märgiti üles töö kirjutamisega seotud emotsioonid, tekkinud küsimused ja mõtted. Väljavõte uurijapäevikust on esitatud lisas 5.

### 3. Tulemused

Järgnev peatükk annab ülevaate uurimuse tulemustest, mis kajastavad uurimisküsimustest lähtuvalt seda, missuguseid muutusi kirjeldavad algajad õpetajad esimeste õpetamisaastate jooksul ja mis on nende sõnul muutuste ajendiks. Andmeanalüüsi tulemusel tekkis kaks peakategooriat ja viis alakategooriat (alakategooriad on välja toodud sulgudes): 1) tundidega seotud muutused (muutused tundide planeerimises; muutused õppetöö sisulises korralduses); 2) suhetega seotud muutused (muutused suhetes õpilastega, muutused suhetes



kolleegidega, muutused suhetes lapsevanematega). Järgnevalt esitatakse tulemused peakategooriate ja alakategooriate kaupa.

### **3.1 Tundidega seotud muutused**

**3.1.1 Muutused tundide planeerimises.** Uurimuses osalenud õpetajate sõnul toimus esimeste õpetamisaastate jooksul muutus tundide planeerimisele kuluvas ajas. Kõik uuritavad tõid välja, et esimestel aastatel oli tundide planeerimine ajamahukam kui järgmistel aastatel. Leiti, et seda võivad põhjustada: 1) vähesed aineteadmised; 2) oma aja ebaefektiivne kasutamine; 3) detailsemad tunnikonspektid karjääri alguses.

*See tundide ettevalmistamine võttis väga palju aega, et selliseks muuks sotsiaalseks eluks või vabaks ajaks väga ei jäänud aega. (Eve, II)*

Uurimuses osalenud kolmanda kooliastme ja gümnaasiumiastme õpetajad rõhutasid, et tööle asudes ei tundnud nad end tundi andes ilma põhjaliku ettevalmistuseta ainealaselt pädevana. Uuritavad kirjeldasid pikki õhtuid ning nädalavahetusi, mida veedeti teemade omandamiseks – meenutati õpikumaterjalide põhjalikku läbitöötamist, videote vaatamist ja lisamaterjalide otsimist. Samas uurimuse teise andmekogumise käigus oma õppetööst rääkides toodi välja, et kuna teemad on tuttavad, siis õpetamiskogemuse kasvades oli tunnil eelnev ettevalmistusaeg vähenenud. Uuritavad kirjeldasid, et tunnevad end ilma pikema ettevalmistuseta enesekindlalt tunnis läbitavate teemade õpetamisel. Oli ka õpetajaid, kes kirjeldasid, et alguses tundsid nad hirmu õpilaste küsimuste ees, millele nad vastust ei tea, kuid aja möödudes on see muutunud. Samas tunnistasid õpetajad, et eksimine või õpilaste küsimustele oskamatus vastata, tekitab neis endiselt ebamugavust, aga nad on õppinud sellega toime tulema.

*Ma tõesti võtsin kõik viis erinevat õpikut iga õhtu koju kaasa ja pidin kõik ise ära õppima. (Rita, II)*

*See on nagu pidev endas kahtlemine, et kas ma ikka oskan õpetada, et kas ma ikka teen õigesti. /.../ Nüüd ma saan aru, et jah, ma olen seal nagu jupp aega töötanud, et nüüd mul on mingid teadmised. (Marica, II)*

Eelnevaga seonduvalt rõhutasid uuritavad, et võrreldes algusaastatega on nende tundide planeerimine ning tunnikonspekt muutunud vähem sisukamateks. Esialgu panid nad tunnikonspekti kirja väga täpselt, nimetati isegi minuti täpsusega kirjeldamist, mida teevad õpilased ning mida õpetajad ise räägivad. Nii tundsid õpetajad end klassi ees kindlamalt, sest oli millelegi toetuda. Nad kirjeldasid ka näidete eelnevat läbi mõtlemist ja kirja panemist. Õpetajad leidsid, et esimeste õpetamisaastatega on neil materjal nii hästi omandatud, et põhjalik tunnikonspekti kirjutamine ei ole enam vajalik, mis muudab tundide planeerimise vähem ajamahukaks. Teise andmekogumise käigus läbi viidud intervjuudes toodi välja, et tundi kavandades mõtlevad õpetajad välja vaid üldise plaani, kus on kirjas, mis ülesanded tunnis läbitakse ning kas ja kuidas õpilasi hinnatakse.

*Aga noh, nüüd on lihtsam, sest siis ma kirjutasin endale kõik tunnid ette valmis, nüüd ma seda ei tee. /.../ Nüüd see tuleb nii automaatselt, et kui ma pean tooma näite happe ja aluse reaktsioonist, siis mul tuleb kohe. (Grete, II)*

*Ma mäletan, et ma alguses tegin ikka hästi korralikke konspekte. (Marica, II)*

Oma karjääri algusaastaid meenutades toonitasid õpetajad ka seda, et esialgu ei osanud nad oma ajaressursse efektiivselt kasutada. Mõned õpetajad kirjeldasid, kuidas ka kõige lihtsamad ülesanded võtsid pikalt aega, sest nad ei teinud tööd keskendunult, vaid tegelesid tihtipeale mitme asjaga korraga. Uuritavad selgitasid, kuidas nad veetsid pikki õhtuid õpilaste töid parandades ja tunde planeerides, sest keskendunud töö aeg oli lühike. Aja möödudes aga mõistsid nad, et tööl olles on võimalik oma aega oskuslikumalt kasutada, et eralelulist aega rohkem jääks. Selleks hakkasid nad järgnevateks tundideks ettevalmistusi tegema vahetundides, vabade tundide ajal ja rakendama ka õpilaste iseseisva tunnitöö aega oma töö tegemiseks. Uuritavate hulgas oli neid, kes tõid välja, et nad hakkasid koolimajas töötama intensiivselt nii kaua, kuni kõik planeeritu oli valmis. Samuti toonitasid õpetajad, et on info otsimisel muutunud kiiremaks ning vajalikud materjalid ja töölehed on neil juba eelnevatest aastatest olemas ning vajavad vaid vähest parandamist, et sobida konkreetsele klassile. See kõik võimaldas õpetajatele rohkem õhtust vaba aega ning puhkamisvõimalusi nädalavahetustel.

*Ma kasutan oma koolisolemise aja maksimaalselt ära. Ma valmistan tunde vahetunni ajal ette, kui õpilased teevad iseseisvat tööd ja mul kogu aeg mõte töötab. Terve see*

*aeg, kui ma olen koolis, seitse – kaheksa tundi, ma töötangi hästi intensiivselt.  
(Marica, I)*

*Ma üritan jätta rohkem tööle, et mõtlen, et parandan vaba tunni ajal, ei taha tööd koju  
kaasa võtta. Ausalt öeldes seal on küll areng olnud. (Hiie, II)*

Seega saab kokkuvõtvalt öelda, et õpetamist alustades oli tundide planeerimine uurimuses osalenud õpetajate jaoks väga ajamahukas, sest nad ei tundnud end ainealaselt piisavalt pädevana, et pikema ettevalmistuseta tundi läbi viia. Seepärast kirjeldasid uuritavad esimestel aastatel väga üksikasjalike tunnikonspektide ettevalmistamist, mis aja jooksul asendusid vähem detailsetega. Samuti mõistsid õpetajad kogemuse saamisel keskendumise olulisust töötamise käigus ning hakkasid seeläbi koolis veedetud aega efektiivsemalt kasutama vajalike ettevalmistuste tegemiseks.

**3.1.2. Muutused õppetöö sisulises korralduses.** Uurimusest osa võtnud õpetajad tõid välja, et esimese viie aasta jooksul toimus nende õppetunnis olulisi muutusi. Uuritavad kirjeldasid, et nende tunnid muutusid: 1) täpsemalt eesmärgistatumaks; 2) õpilasekesksemaks; 3) õppemeetodite poolest vaheldusrikkamaks. Järgnevalt kirjeldatakse täpsemalt eelnevalt loetletud intervjuudest selgunud muutusi.

Oma õpetajaameti algusaastatele mõeldes tõid uuritavad tagasivaatavalt välja, et tundide eesmärgistamisele ja selle vajalikkusele mõeldi vähem esimese andmekogumise kui teise andmekogumise ajal. Selgus, et õpetajaametit alustades ei omanud uuritavad selget ülevaadet, millised peaksid olema õpitulemused ja eesmärgid õppeaasta või kooliastme lõpuks ning kuidas neid saavutada. Uuritavad kirjeldasid, et seepärast keskendusid nad õpetades rohkem õpikule ja töövihikule ning osaoskused ja tunni sujuvus jäid tahaplaanile. Uuritavate hulgas oli ka neid, kes meenutasid, et nad ei osanud klassi taset arvesse võtta ning nende eesmärgiks oli kõik õpiku peatükis kajastatav tunnis läbi töötada. Seepärast olid nende tunnid väga sarnased ning tihtipeale ei nautinud neid üksluisuse tõttu ei õpilased ega õpetajad ise. Mõned õpetajad selgitasid, et viisid muudatusi sisse pärast negatiivset tagasisidet õpilastelt. Samas kirjeldasid uuritavad ka seda, et kui nad esialgu ei eesmärgistanud oma tunde, siis oli neil keeruline analüüsida õpilaste arengut ja oma tööd. Teise andmekogumise ajal selgitasid aga uuritavad, et pärast seda, kui nad hakkasid oma tööd rohkem mõtestama ning eesmärgistama ning nägid seeläbi ka oma eesmärkide täitumist ja tulemusi, hakkasid nad oma tööd rohkem nautima.

*Mul puudus oskus asju omavahel kokku panna, siduda ja leida seoseid. Ma tegin nagu hästi sihukest tükitööd. (Marica, I)*

*Ma arvan, et esimesed aastad on olnud selline suur otsimine. Kui ma alustasin, siis ega ma eriti ei saanud aru, mida ma teen. See on täiesti ausalt öeldud, et ma tõesti ei saanud aru, mida ma teen. Nüüd olen selleni välja jõudnud, et ma üritan oma tegevust mõtestada. (Hiie, II)*

Lisaks sellele, et uuritavate tunnid muutusid aastatega rohkem eesmärgistatumaks ja nauditavamaks, kirjeldasid õpetajad, et nende tundide läbiviimine muutus aastate jooksul rohkem õpilasekeskseks. Uuritavad meenutasid, et esimesel tööaastal oli väga suur osa nende tunnist kooliloengu vormis. Seega kirjeldasid õpetajad tagasivaatavalt oma tunde sellisena, kus õpetaja domineeris ja õpilased kuulasid. Uuritavate hulgas oli neid, kes sellist viisi kasutades tundsid, et nii saavad nad kõik vajalikud teemad kaetud. Uuritavad tõid põhjusena välja, et nad tundsid hirmu selle ees, et mõni õpikuteema jääb läbimata ning nad arvasid, et frontaalset tööd tehes on neil suurem ülevaade õpilaste tegevusest ning omandatava materjali hulgast.

Aja möödudes aga hakkasid nad rohkem õpilastega diskuteerima ja vähendasid iseenda osakaalu tunnis. Näiteks palusid nad endi sõnul õpilastel ette valmistada esitlusi tunni teemadel. Uuritavate hulgas oli ka neid õpetajaid, kes tõid välja, et nad hakkasid enam väärtustama avastusõpet. Õpetajate hinnangul põhjustas eelnevat see, et aja möödudes mõistsid nad õpilaste arukust ja enda ning kolleegide kogemuse läbi taipasid, et õpilased omandavad rohkem tundides, kus õpetaja domineerib vähem.

*Et ma kõikaeg kippusin seal rääkima. Ja siis oli siuke tunne, et kui ma nüüd midagi ei räägi, et ei tea, kas nad siis ikka hiljem oskavad sellele vastata. (Eve, I)*

Õpetaja domineerimise vähenemine tõi omakorda kaasa suurema õpilaste kaasatuse õpiprotsessi. Samuti mainisid uuritavad, et nad hakkasid rohkem keskenduma sellele, mis teemasid õpilased ise läbida soovivad ja mis meetodeid kasutades nad seda teha tahavad. Samas leidsid õpetajad ka seda, et läbi koolituste ning enesekindluse ja ainealase pädevuse kasvu julgesid nad hakata rohkem proovima erinevaid õppemeetodeid. Ajaga hakkasid nad ka mõistma, millised meetodid lastele rohkem sobivad ja tunni meeldivamaks teevad. Teise

andmekogumise intervjuude analüüsi tulemused näitasid ka seda, et õpetajad hakkasid esimese aastaga võrreldes rohkem kasutama infotehnoloogia võimalusi ning suurendasid ka paaris- ja rühmatöö osakaalu. Sellest tulenevalt rõhutasid uuritavad, et ajas on ka neile endale oma tunnid meeldivamaks muutunud.

Tunde on nende põhjendusel paremaks aidanud muuta ka reflekteerimine, mida soosis tugevalt kutseastal osalemine. Uuritavate hulgas oli õpetajaid, kes kirjeldasid, et reflekteerivad mõttes igapäevaselt ning panevad kirja endale soovitusi järgmisteks aastateks, et tunnid veelgi paremini õnnestuksid. Oli ka õpetajaid, kes tõid välja, et reflekteerisid esimese aasta jooksul mentori ja kolleegidega, kes aitasid neil tundi analüüsida ja soovitasid neil rohkem katsetada erinevate meetoditega.

*Ma lasin neil ise valida, et mis teemadel – näed, teema on selline, et mis me nagu võtame ja kuidas me teeme. Noh, ma lasin neil kaasa rääkida. (Marica, II)*

*Ma vuristasin siis lihtsalt ette kõik, mis ma olin planeerinud, aga nüüd on seda jutustamist ja arutamist lastega rohkem. /.../ Kui sa oled juba materjali endale paremini selgeks teinud, sa oled ütleme mõelnud ka välja, kuidas tunde paremaks teha ja mis neid õpilasi nagu köidab rohkem tunnis, et milliseid õppemetoodikaid kasutada, siis sa tundsid ennast ikka klassis ka kindlamini. (Grete, II)*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uurimuses osalenud õpetajad rõhutasid, et esimeste õpetamisaastate jooksul muutusid nende tunnid rohkem eesmärgistatumaks ning õpilasele orienteeritumaks – nad hakkasid rohkem katsetama erinevaid meetodeid, et õppetööd tulemuslikumaks ja samas ka nauditavamaks muuta. Muutusi ajendas uuritavate enda sõnul kogemuste saamine ning reflekteerimine nii ise kui kolleegide abil.

### **3.2 Suhetega seotud muutused**

**3.2.1. Muutused suhetes õpilastega.** Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et oluliselt muutusid esimeste õpetamisaastate jooksul suhted õpilastega. Mõeldes tagasi oma karjääri algusaastatele, selgitasid õpetajad, et kolleegidel ning kogemuse saamisel oli suur roll õpilastega paremate suhete loomisel. Uuritavad kirjeldasid, et algusaastate probleemid tulenesid ebakindlusest oma noore välimuse tõttu ning reeglite puudumise pärast.

Uurimuses osalenud õpetajad, kelle vanusevahe õpilastega oli alustamise ajal väike, meenutasid, et neil oli keeruline end õpetajana kehtestada. Oli neid, kes rõhutasid, et eriti

keeruline oli seda teha gümnaasiumiastmes, kus õpilased võtsid õpetajat ühena klassikaaslastest, mis omakorda pani algajaid õpetajaid kahtlema oma pädevuses. Uuritavad kirjeldasid, et tundsid end õpilastega suheldes ebakindlalt, sest tunnetasid, et õpilased ei austa neid õpetajana ega allu nende korraldustele. Selgus, et kogemuse saamisel ning kolleegidega arutlemise läbi, kes kinnitasid uuritavatele, et ka neil oli alustades samasuguseid probleeme, tekkis õpetajatel aga usk oma võimetusse ning pädevusse. Uuritavad meenutasid, et kolleegide soovitusel olid neile abiks, sest tekitas neis tunde, et nad ei ole üksi oma murega ning teised on samu probleeme pidanud lahendama ja sellega hakkama saanud.

*See noorus paistis, jäi neile kohe silma esimese asjana. Ma mõtlesin, et ikka raske on niimoodi seal ennast kehtestada. /../ Seda oli väga raske tõestada, et sa ei ole klassikaaslane neile. (Eve, II)*

Uurimuses osalejad tõid välja, et tööd alustades rõhutasid nende kolleegid kindlate reeglite olemasolu tähtsust. Uuritavad kirjeldasid, et kogemuse kaudu ja õpilasi tundma õppides mõistsid nad, kuidas konkreetse klassi õpilastega suhtlema peab ning see vähendas probleeme õpilastega. Näiteks selgitasid õpetajad, et esimestel aastatel kasutasid õpilased rohkem ebaviisakaid väljendeid nende suhtes. Samas väljendati, et distsipliiniprobleemid vähenesid aastate jooksul. Selgus, et kogemuse saamisel õppisid uuritavad, et iga uue klassiga alustades on oluline selgitada reegleid ja nõudmisi ning neist kinni pidada. Samas tõi üks uuritav välja, et ta väldib küll uute klassidega alustamisel varasemalt tehtud vigu, kuid nende klassidega, keda ta õpetab esimesest aastast alates, on õhkkond siiski pingelisem. Uute klassidega alustades püüavad õpetajad hoida suuremat distantssi ehk nad püüavad õpilastega mitte muutuda liialt familiaarseks. Seda seetõttu, et esimestel aastatel kogetu õpetas neile seda, et tunnis teemale keskendumiseks on oluline, et õpilased ei võtaks neid osana klassikaaslastest, sest sellisel juhul on õpilastel kergem teemast kõrvale kalduda.

*Ma üritan mitte laskuda nendega ikkagi sellisesse familiaarsesse vestlusesse ja kui see kisub sinna poole, siis ma üritan seda alati blokeerida. Ma olen ikka päris korduvalt pidanud ütlema, et sa räägid õpetajaga. (Hiie, I)*

*Ma ilmselt olen ise inimesena nagu konkreetsem ja võibolla sellepärast on ka minu nõudmised konkreetsemad. Alguses ma võibolla ei osanud ette näha, et millised nõudmised ma peaksin kehtestama või millised raamid õpilastele seadma. (Marica, II)*

Kokkuvõtvalt saab öelda, et uurimuses osalenud õpetajate sõnul toimuvad esimeste õpetamisaastate jooksul muutused suhetes õpilastega. Õpetajad väljendasid, et nüüdseks on neil kadunud ebakindlus oma noore välimuse pärast ning sellega kaasnev kahtlemine oma pädevuses. Samuti kirjeldasid õpetajad, et hakkasid kogemuse saamisel ning kolleegidelt nõu saades väärtustama mõtestatud reeglite olemasolu.

**3.2.2 Muutused suhetes kolleegidega.** Oma õpetamise algusaastatele tagasi mõeldes, rõhutasid õpetajad muutusi kolleegidega suhtlemises. Uuritavad tõid muutusi välja kolmes suuremas valdkonnas: 1) sõnaõiguse saamine kooliga seotud otsuste vastu võtmisel; 2) parema meeskonnatunde tekkimine; 3) osapoolte ootuste suurenemine.

Olulise muutusena kirjeldasid õpetajad sõnaõiguse saamist kooliga seotud otsuste vastuvõtmisel. Enamus õpetajad meenutasid, et kui nad tööle asusid, siis peeti neid ebakompetentseteks, nende mõtetega ei arvestatud ning neid kaasati otsustamisprotsessidesse vähesel määral. Uuritavate sõnul tundsid nad, et pikemaajalise töökogemusega õpetajad leidsid, et pikema töökogemuse tõttu on neil suurem õigus otsuseid vastu võtta. Samas meenutasid uuritavad, et esialgu ei olnud nad ka ise piisavalt enesekindlad, et kõigil otsustamishetkedel oma seisukohti väljendada. Aja möödudes aga uuritavate sõnul olukord paranes ning nad tundsid, et nende arvamust hakati rohkem küsima ja hindama. Uuritavad tõid muutuse põhjuseks välja selle, et nad hakkasid ka ise oma seisukohti enesekindlamalt väljendama, mille läbi kasvas ka kogenumate õpetajate austus ja tunnustus nende suhtes. Oli uuritavaid, kes selgitasid, et esimesel aastal ei tundnud nad, et teavad kooli kirjutatud ja kirjutamata reegleid piisavalt palju, et otsustamisel kaasa rääkida. Õpetajad arvasid, et seda ebakindlust tunnetasid ka kolleegid ning seepärast võtsid nad ka ise hoiaku, et noorte õpetajate arvamus ei ole oluline. Samas tõi üks uuritav välja, et tundis end algusest peale enesekindlalt ning võttis koheselt otsustushetkedel sõna olenemata sellest, et ta tunnetas kaasõpetajate kriitilist suhtumist sellesse.

*Ma tundsin, et kui mingisugune hierarhia on, siis ma olen seal allpool muru. /.../ See näiteks on täiesti muutunud, see arvamus. /.../ Vanemad õpetajad ütlesid, et mida sa ka tead, me oleme eluaeg nii teinud ja sa nüüd tuled ja hakkad tarka mängima – ükskõik, mis ma ütlesin, oli täiesti vale. /.../ Mul on nüüd seal läinud lihtsamaks, ma saan teistega hästi läbi ja minuga arvestatakse, et ma saan päris palju otsustada, minu arvamusega arvestatakse. (Grete, II)*

Rääkides suhetest kolleegidega tõid uuritavad välja ka koostöö suurenemise aja möödudes ning parema meeskonnatunde tekkimise. Õpetajad toonitasid, et esialgu oli neil keeruline toime tulla oma uue ametiga ning kolleegidega suhtlemine ei olnud prioriteet, kuid samas tõid mõned uuritavad välja, et nad ootasid siiski suuremat tagasisidet ning kiitust. Aja jooksul aga mõistsid nad, et head suhted koolis aitavad tööaega nauditavamaks muuta ja uuritavad hakkasid kolleegidega rohkem arutlema ning nõu küsima, seda ka probleemidega hakkama saamiseks. Selle läbi muutus suhtlus kolleegidega intensiivsemaks. Samuti kirjeldasid õpetajad, et leidsid sarnaste huvide ja väärtustega kolleegid, kellega kogemusi ja õppevahendeid vahetada ning ühiseid üritusi korraldada. Uuritavad selgitasid, et mida aeg edasi, seda enam hakkasid nad häid tööalaseid suhteid väärtustama.

*Nad tundsid, et jälle mingisugune nooreke tuleb /.../ Kui sa pensionieelik ei ole, siis sa oled noor ja loll. (Grete, I)*

*See oligi mingi kolmanda aasta lõpus või neljandal aastal – siis tekivad sellised mingid grupid, kellega sul on ühised teemad, et siis sa tunned end osana selles meeskonnast. (Hiie, II)*

Kuigi aastatega suhted paranesid ning koostöö kolleegidega suurenes, siis toodi välja ka, et õpetajad tundsid suurenenud pinget, sest tööd alustades pöördusid nad probleemide korral rohkem kolleegide poole, et neilt nõu saada. Aastate möödudes tunnetasid nad aga erinevate osapoolte ootuste suurenemist ning nad tundsid, et neil ei ole õigust enam iga väiksema mure korral kellegi poole pöörduda. Näiteks toodi välja, et kui õpetajatel on mõne õpilasega distsipliiniprobleeme, siis karjääri alguses küsisid nad julgemini abi, kuid teise andmekogumise ajal arvasid, et neilt eeldatakse nüüdseks ise probleemide lahendamist.

*Ma olen juba 2 aastat ära olnud et nüüd mult oodatakse ka, et ma väga enam ei läheks selliste juttudega. Ja seda on nagu niimoodi jutu sees välja paisatud vahepeal, et esimese aasta õpetaja jah, et on probleemid ja asjad, aga ma tunnen, et mul ei ole seda privileegi minna ütlema, et ma ei saa hakkama. (Hiie, I)*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et esimese viie tööaasta jooksul tunnetasid õpetajaid, et nende arvamust hakati töökaaslaste ja juhtkonna poolt hindama, mida nende hinnangul



põhjustas enesekindluse kasv. Teise andmekogumise ajal nimetasid uuritavad ka seda, on on ajaga hakanud kolleege rohkem väärtustma, mille abil on ka koostöö nendega suurenenud. Samuti tõid uuritavad välja, et nende toetuse vajadus kolleegide ja juhtkonna poolt vähenes kogemuse kasvamisega.

**3.2.3 Muutused suhetes lapsevanematega.** Meenutades oma karjääri algusaastaid, kirjeldasid uuritavad ebakindlust kogenematusel pärast. Samuti tõid nad välja, et hakkasid enam väärtustama lapsevanema olulisust õpilase hariduse omandamisel.

Õpetajad selgitasid, et õpetamise esimesel paaril aastal tundsid nad end lapsevanematega suheldes ebakindlalt oma kogenematusel pärast. Uuritavad meenutasid, kuidas esimestel tööaastatel tuli neil kokku puutuda lapsevanematega, kes heitsid õpetajatele ette, et neil enda lapsi pole ja väitsid, et seepärast ei mõista õpetajad neid. Õpetajad kirjeldasid, kuidas nad tunnetasid seepärast lapsevanemate üleolevat suhtumist ning see tekitas neis üha suurenevat ebakindlust. Uuritavad tõid veel välja, et lapsevanematega vestlused olid esialgu väga ajamahukad, sest nad ei osanud jutuajamist hallata ning olulisele keskenduda. Õpetajad toonitasid, et oma karjääri algusajal püüdsid nad kõigile lapsevanematele meele järgi olla. Näiteks nimetati, et õpetajad panid kirja ja lubasid täita ka ettepanekuid, mis olid ebarealistlikud ja ning mitte lapse huvisid arvesse võtvad (nt mõne õpilase kõrvaldamine koolist, teatud õppeteemade eemaldamine õppekavast). Samuti toodi välja pikad telefonikõned hilistel õhtutundidel. Õpetamiskogemuse kasvades muutusid õpetajad enda sõnul enesekindlamaks ning julgemaks – nad ei andnud enam lubadusi, mida nad teadsid, et täita ei saa või mis ei ole olulised lapse arengu suhtes.

*Ma ikkagi üritasin hästi vastutulelik olla, et ma üritasin oma nägu päästa sellega, et ma olen hästi vastutulelik, aga tagantjärele ma mõtlen, et ma tegin sellega pigem karuteene. (Hiie, II)*

*No natukene on lihtsamaks läinud, et ma ikkagi julgen juba öelda, et võibolla me siiski arutaksime teie lapse arengut mitte ürituste plaani. Alguses ma ütlesin, et paneme kirja ja üritame teha. (Grete, II)*

Uuritavad kirjeldasid, kuidas enesekindluse kasv oma pädevuse suhtes tõi kaasa ka suurema julguse lapsevanematega ebameeldivatest teemadest rääkida ning end nendega suheldes kehtestada. Samas tõid osad õpetajad välja, et on nüüdseks julgemad õpilase

õpiprobleemidest rääkimises. Uuritavad kirjeldasid, kuidas nad tundsid end esialgu õpiprobleemidega kokku puutudes ebamugavalt ning püüdsid muredega pigem ise tegeleda ning lapsevanemale võimalikult vähe vastutust anda. Seejuures kirjeldati ka, et nad hakkasid mõistma lapsevanema osakaalu lapse haridusteel ning neil tekkis ajaga enesekindlus, et seda ka vanematele väljendada. Näiteks ühel juhul tõi õpetaja välja, et oli lapsevanemaid, kes väljendasid, et õpetajad jätavad liigselt koduseid töid. Esimestel tööaastatel tekitasid taolised kommentaarid temas ebakindlust oma pädevuse suhtes ning uuritav selgitas, et oli alguses tundlikum lapsevanemate kriitika suhtes. Nüüdseks on ta kindlam oma õpetamistaktikas ning ei tee põhjendamatuid järelandmisi.

*Ma ikkagi nagu lõpus olin julgem enda eest seisma, sest et esimesel lapsevanemate koosolekul mind tehti maatasa, aga teisel ja kolmandal koosolekul ma olin ise targem juba, et need olid nagu valutumad kogemused mu jaoks. (Hiie, II)*

*Et kui esimestel aastatel ma oli võibolla selline pehmo mõnes mõttes, ma nagu andsin hästi palju andeks. Ma olen selles mõttes jõhkramaks võibolla muutunud, ma ikkagi nõuan ka rohkem, et ei ole niimoodi, et mina pean ennast nagu ribadeks tõmbama ja siis lapsevanem teeb lapse eest koduse töö ära ning siis imestab, miks ma kahe panen. Kui minu juurde nüüd tullakse, siis ma ütlen ka, vanasti võib-olla ma tõmbasin natuke rohkem saba jalgade vahele. (Marica, II)*

Õpetajad tõi välja, et aastate möödudes leidsid nad endas enesekindluse, et lapsevanema suhtes end kehtestada. Nad ei püüdnud enam alati lapsevanemale meele järgi olla ning nende soovidega arvestada, mis otseselt lapse arenguga seotud ei olnud. Samuti suurenes uuritavate enesekindlus oma pädevuse suhtes, mis andis neile enesekindluse, et rõhuda lapsevanemaga suheldes ka tema rollile õpilase haridustee kulgemisel.

Tabelis 2 on kokkuvõtlikult ära toodud uurimuses osalenud algajate õpetajate sõnul nendega esimestel tööaastatel toimunud muutused ja nende muutuste põhjustajad. Eraldi esitatakse muutused tundide planeerimises ja õppetöö sisulises korralduses ning muutused suhetes õpilaste, kolleegide ja lapsevanematega.

Tabel 2. Uurimuses osalenud algajate õpetajatega toimunud esimestel tööaastatel toimunud muutused ning nende muutuste põhjustajad

<b>Muutus</b>	<b>Põhjusted</b>
<b>Muutused tundide planeerimises</b>	
Ajakulu vähenemine tundide planeerimisel	Õpetamiskogemuse suurenemine Õpetatav materjal eelnevalt hästi omandatud
Oma aja efektiivsem kasutamine	Kogemuste saamisel õpitud intensiivsemalt töötama Kiirem infootsing Eelmistest aastatest vajalikud materjalid ning töölehed olemas
Vähem detailsed tunnikonspektid	Enesekindluse tõus ainepädevuse suhtes Õpetatav materjal mitmekordsel õpetamisel hästi omandatud
<b>Muutused õppetöö sisulises korralduses</b>	
Tundide eesmärgistamine ja mõtestamine	Negatiivne tagasiside õpilastelt Teadlikumaks muutumine õpitulemustest ja õppeaasta ning kooliastme eesmärkidest Kogemuste saamine
Tunnid õpilasepõhisemad	Õpilaste eelteadmiste määratlemine Kolleegide nõu Õpilaste tagasiside
Mitmekesisem õppemeetodite kasutamine õppetöö läbiviimisel	Koolitused Enesekindluse kasv Ainealase pädevuse kasv Reflekteerimine kolleegide ja mentoriga
<b>Muutused suhetes õpilastega</b>	
Vähem kehtestamisraskusi	Oma kogemustest õppimine Kolleegide nõu
Vähem distsipliiniprobleeme	Kolleegide nõu Kogemuse saamine
<b>Muutused suhetes kolleegidega</b>	
Sõnaõiguse saamine kooliga seotud otsuste vastu võtmisel	Kogemuse suurenemisel enesekindluse kasv oma arvamuse avaldamisel
Parema meeskonnatunde tekkimine	Tööalaste suhete suurem väärtustamine aja möödudes Intensiivsem suhtlus Sarnaste huvide ja väärtustega kolleegide leidmine
Vähenenud nõu küsimine	Tunne, et kogenum õpetaja peab ise probleemidega hakkama saama
<b>Muutused suhetes lapsevanematega</b>	
Enesekindluse suurenemine suheldes	Õpetamiskogemuse suurenemine Enesekindluse suurenemine oma pädevuse suhtes Lapsevanema osakaalu mõistmine lapse haridusteel

Magistritöö tulemused näitasid, et uurimuses osalenud õpetajate arvates toimusid nendega esimeste õpetamisaastate jooksul peamised muutused seoses tundide läbiviimise ja korraldusega õppetunni jooksul ning suhtlemises õpilaste, kolleegide ja lapsevanematega. Oluliste ajenditena toodi välja enesekindluse kasvu ning kolleegide nõu.

#### 4. Arutelu

Algajalt õpetajalt nõuab tööle asumine suurt pingutust ning kohest professionaalsust (Carroll, 2005; Ginns et al., 2001; Pillen et al., 2013). Uurimused (nt Shoval et al., 2010; Tynjälä & Heikkinen, 2011) näitavad, et esimestel tööaastatel tuleb õpetajatel kohaneda uute kohustuste ja reeglitega ning samaaegselt hakata arvestama ja toime tulema ootustega, mida juhtkonna liikmed, kolleegid ja lapsevanemad talle esitavad. On leitud, et kohanemine õpetajatööga toob kaasa rollivahetuse ning õpetaja tööalase identiteedi kujunemise (Beijaard et al., 2000). Eelnevast lähtudes oli empiirilise uurimuse eesmärgiks pikiuurimuse kaudu välja selgitada, missuguseid muutusi kirjeldavad õpetajad esimeste õpetamisaastate jooksul ja analüüsida õpetajate endi hinnanguid muutuste põhjustajate osas.

Magistritöö tulemused näitasid, et uurimuses osalenud õpetajate arvates toimusid nendega esimeste õpetamisaastate jooksul peamised muutused järgmistes valdkondades: tundide läbiviimises ja õppetöö sisulises korralduses ning suhetes õpilaste, kolleegide ja lapsevanematega. Muutuste põhjustena toodi kõige rohkem välja enesekindluse kasvu aja jooksul ning kolleegide nõu. Järgnevalt arutletakse olulisemate tulemuste üle.

Uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et õpetajaameti algusaastatel tundsid nad end ebakindlalt, kuid esimese viie aastaga kasvas nende enesekindlus (nt ainealaselt; enesekehtestamises õpilaste, kolleegide ja lapsevanematega; metoodilises kindluses). Algajate õpetajate esialgne ebakindlus ühtib Berliner (1994) hierarhilise mudeliga algaja õpetaja kujunemisest meisterõpetajaks, mille järgi on noviitsi tasemel õpetaja tegevused teooriapõhised. Edasijõudnud algaja tasemel õpetajad hakkavad kahtlema oma varem õpitud teadmistes ning tunnevad end seepärast ebakindlalt. Käesolevas uurimuses osalenud uuritavad kirjeldasid väga detailsete tunnikonspektide koostamist ja mahukat ettevalmistust, et end klassi ees enesekindlamalt tunda, sest ei pidanud oma teadmisi piisavaks. Ka Pillen et al. (2013) uuringus osalenud õpetajad arvasid, et nende õpilased eeldavad neilt täielikku aineteadmist. Conway ja Clark (2003) muredel-probleemidel põhinev arengumudel toonitab samuti algaja õpetaja didaktilist ebakindlust ja samas näiteks hirmu klassi üle kontrolli

kaotada. Antud magistritöö uuritavad selgitasid, et nad õppisid tajuma, kuidas konkreetse klassiga suhelda, sest olid erinevate situatsioonidega kokku puutunud ning kogemusi omandanud. Ka Maulana et al. (2015) uurimuses selgus, et õpetajad muutuvad kiirelt paremaks klassi juhtimises ning õpilaste vajadustega kohanemises. See läheb kokku ka Berliner (1994) arengumudeliga, kus ta on välja toonud, et professionaalsustasemel õpetaja oskab näha erinevate olukordade vahel seoseid.

Tulemustest selgus, et algajad õpetajad kulutasid tööle asudes rohkem aega tundide planeerimisele kui järgnevatel aastatel. See muutis aga nende esimesed aastat pingelisemaks ja töömahukamaks. Talts ja Kaljuve (2009) on oma uurimuses kirjeldanud, et riik võiks algaja õpetaja töökoormust vähendada 3-4 tunni võrra nädalas võrreldes staažikamate pedagoogidega. See vähendaks õpetajate läbipõlemisohtu esimesel õpetamisaastal, mis on sama uurimuse järgi algajate õpetajate üheks probleemiks. Ka antud magistritöös kirjeldasid uuritavad väga üksikasjalike ja aeganõudvate tunnikonspektide valmistamist, mis aastate jooksul muutusid vähemdetailsemateks. See on kooskõlas Conway ja Clarki (2003) arengumudeliga, kus nad tõid välja algaja õpetaja didaktilise ja praktilise ebakindluse. Ka antud uurimuses selgus, et seepärast planeerivad õpetajad väga täpselt eelseisva tunni. Algaja õpetaja töömahtu saaks lisaks töökoormuse vähendamisele vähendada näiteks abiõpetaja olemasoluga, kellega kohustusi jagada, see aga tähendaks koolile (kooli pidajale) eraldi kulutusi.

Õpetamiskogemuse suurenedes nihkub õpetaja tähelepanu endalt õpilasele ning varasemast enam hakatakse tähelepanu pöörama õpetamisele õpilasest lähtuvalt ja õpilaste õpitulemustele (Fuller, 1969). Seda kinnitab ka käesolev uurimus, kus õpetajate hinnangute kohaselt muutusid nende tunnid kogemuse saamisel õpilasekesksmaks. Uuritavate hulgas oli neid, kes selgitasid, et tööle asudes oli neil hirm, et mõni õppekavas käsitletav teema jääb läbimata ning nad arvasid, et õpetajakeskseid meetodeid kasutades saavad nad kindlad olla, et õpilased omandavad vajaliku materjali. Sama täheldavad ka Conway ja Clark (2003) oma algaja õpetaja arengumodelis, kus nad on välja toonud, et algajatel õpetajatel on õppekava ning õpetamisega seotud mured. See väljendub näiteks selles, et neil puudub didaktiline ja praktiline kindlustunne ja õpetajad tunnevad hirmu, et õpilased ei suuda aru saada õpetatavast materjalist. Samas tõid käesoleva magistritöö uurimuses osalenud õpetajad välja, et tööle asudes ei olnud neil selget ülevaadet, millised peaksid olema õpitulemused õppeaasta või kooliastme lõpuks. Seepärast oleks töö autori hinnangul oluline mõelda, kuidas kindlustada, et õpetajad oleksid neist teadlikud ning uurida, kui suurel määral õpetajad eelnevalt õppekava eesmärkidega tutvunud on. Ka Shulman ja Shulman (2004) on professionaalset arengut

mõjuvaid tegureid kirjeldades välja toonud, et kogemuste omandamisel õpib õpetaja kohandama õppekava. See omakorda tähendab, et õpetaja peab olema aga teadlik õpitulemustest. Mida kogenum on õpetaja, seda enam suudab ta mõelda ja tegutseda õpilaste õpiväljunditele mõeldes ning õpetada nende saavutamisest lähtudes (Fuller, 1969).

Canningu (2011) uurimuse kohaselt on kolleegidelt õppimine õpetajate jaoks oluline. Antud magistritöö uuritavad tõid samuti välja, et kolleegid aitasid neil hakkama saada erinevate olukordadega klassiruumis (nt kehtestamine, metoodiliselt ühekülgsed tunnid). Sama selgus Maulana et al. (2015) uurimusest – kolleegidega tihedamalt koostööd tegevad õpetajad saavutasid klassi juhtimises ning erinevate õpetamisstrateegiate kasutamises paremaid tulemusi. Samuti kirjeldasid uuritavad meeskonnatunde suurenemist pärast tihedamat koostööd kolleegidega. Nii käesoleva uurimuse kui ka Servage ja Becki (2013) läbiviidud uurimuses osalenud algajad õpetajad leidsid, et head suhted kolleegidega ning nende nõu muudab tööel veedetud aja nauditavamaks ja pingevabamaks. See on kooskõlas Eisenschmidt (2006) uurimusega, milles selgus, et kolleegide toetav suhtumine kergendab algaja õpetaja kohanemist. Samas tõid käesolevas magistritöös osalenud uuritavad välja, et tundsid end alguses pikemaajalise töökogemusega õpetajatega suheldes ebakindlalt ning ei väljendanud seepärast oma seisukohti. See ühtib Fuller (1969) algaja õpetaja arengumudeliga, kus õpetajad muretsevad, mida teised inimesed temast arvavad. Antud magistritöös selgus aga vastuoluliselt see, et oli ka uuritav, kes tundis end algusest peale kolleegidega suheldes enesekindlalt. Teised uuritavad tõid aga välja, et olenemata sellest, et nad alguses ei väärtustanud suhteid kolleegidega, ootasid nad siiski neilt toetust ja kiitust, kuid tundsid end ebakindlalt oma arvamust avaldades. Seega leiab magistritöö autor, et eelnevalt kirjeldatuga võiks arvestada kooli juhtkond ning innustada algajaid õpetajad enam oma arvamust avaldama. Kuna aga õpetajad on välja toonud kolleegidelt õppimise olulisuse, siis võiksid kolleegid rohkem käia vaatlemas algajate õpetajate tunde ning neid seeläbi motiveerida, tunnustada ning nõu anda. See omakorda annaks algajale õpetajale võimaluse areneda ning ka kolleege paremini tundma õppida. Seda on kirjeldanud ka Shoval et al. (2010), et algaja õpetaja üheks murekohaks on koolikeskkonda integreerumine. Samuti võiks kolleegid anda oma algajatele töökaaslastele võimaluse oma tunde vaatamas käia, et vastastikku õppida.

Antud magistritöös osalenud uuritavad kirjeldasid, et esimestel õpetamisaastatel ei võtnud nad lapsevanematega suheldes alati õpilaste huvisid arvesse, vaid püüdsid selle asemel lapsevanemale meele järgi olla. Nad tõid välja, et kogemuste omandamisel hakkasid nad üha enam lapsevanematega suheldes mõtlema lapse arengule ja heaolule. Seda on välja toonud ka Fuller (1969), kes on algaja õpetaja arengu murede-probleemide alusel jaotanud etappideks.

Esimeses ehk ellujäämise etapis olev algaja õpetaja muretseb, mida teised inimesed (nende hulgas ka lapsevanemad) neist arvavad. Ka Conway ja Clark (2003) on välja toonud algajate õpetajate mure ning hirmu koostöö pärast lapsevanematega. Samas ei kirjeldanud ükski õpetajatest, et oleks tundnud toetust lapsevanemate poolt, mis on Woolfolk ja Spero (2005) uurimuse järgi oluline. Seepärast oleks oluline uurida, kuidas tajuvad algajad õpetajad lapsevanemate suhtumist ning toetust neisse.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et algajate õpetajate esimesi tööaastaid ning nende vältel toimuvaid muutusi on oluline uurida mitmetel põhjustel. Esimeste aastate jooksul loobub õpetajaametist palju õpetajaid, kuid samas ei teata, milliseid muutusi õpetajad nende aastate jooksul kogevad. Teadmised, millised need muutused on, tekitavad arutelusid ja loodetavasti veelgi suuremat toetust algajatele õpetajatele. Töö autori arvates võiks antud uurimust jätkata ning sooritada ka kolmas andmekogumine ja analüüs.

#### ***4.1 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus***

Magistritöö kitsaskohtadena võib välja tuua vähese intervjuueerimis- ja analüüsikogemuse. Kuna antud magistritöö oli uurija esimeseks kogemuseks kvalitatiivse uurimistöö läbiviimises, siis kogenematu uurijana ei osanud autor küsida rohkem täpsustavaid küsimusi, mis oleks andnud rikkalikuma andmestiku. Samuti võib kitsaskohaks lugeda seda, et intervjuude transkriptsioone ei saadetud uuritavatele lugemiseks ning kommenteerimiseks. See oleks suurendanud töö usaldusväärsust, andes uuritavate võimaluse laiendada intervjuu käigus välja öeldud mõtteid ning vajadusel neid täpsustada.

Kuigi töö autor on teadlik, et magistritöö tulemusi ei saa üldistada, kirjeldas see autori hinnangul siiski muutusi, mida algajad õpetajad esimese viie aasta jooksul kogevad ja seega on tulemustel praktiline väärtus nii õpetajatele, kooli juhtkonnale kui õpetajaid koolitavatele organisatsioonidele. Õpetajakoolituse üliõpilastele annab see ülevaate, mis neid esimese viie tööaasta jooksul ees võib oodata ning töö autori arvates võimaldab see neil teiste kogemustest õppida. Õpetajad saavad seeläbi endale teadvustada, et nad ei ole üksi sarnaste probleemidega. Samas kooli juhtkonnale annab käesolev magistritöö võimaluse teada saada, milliseid muutusi algaja õpetaja läbib ning arendada seeläbi nende toetussüsteemi. Samuti on antud töö põhjal võimalik saada mõtteid algajatele õpetajatele tehtavate koolituste ning kutse aasta programmi arendamiseks.

Lisaks on uurimuses osalenud õpetajatega kokkulepe, et nende uurimist jätkatakse regulaarselt, et saada rohkem infot ka nende edasiste muutuste läbimise kohta.

### **Tänu sõnad**

Täna uurimuses osalenud viit õpetajat, kes panustasid minu töösse oma aega ning olid nõus oma kogemustest rääkima. Suured tänud ka minu perekonnale ja sõpradele igakülgse toetuse ja mõistva suhtumise eest.

### **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

07.01.2016

Mariin Veskimäe



**Kasutatud kirjandus**

- Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating Early Career Urban Teachers' Perspectives on and Experiences in Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 359–377.
- Beijard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 49–64.
- Berliner, D. C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5–13.
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. In J. N. Mangieri and C. Collins Block (Ed.), *Creating powerful thinking in teachers and students*, pp 141–186, Ft.Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Bursjö, I. (2011). How student teachers form their educational practice in relation to sustainable development. *Utbilding & Demokrati*, 20(1), 59–78.
- Carroll, T. (2005). Induction of Teachers into 21st-Century Learning Communities: Creating the Next Generation of Educational Practice. *The New Educator*, 1(3), 199–204.
- Canning, R. (2011). Reflecting on the reflective practitioner: vocational initial teacher education in Scotland. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 609–617.
- Confait, P. C. (2014). *A Seychelles case of beginning teacher's perspectives of support and challenges in their pursuit of effective teaching practices*. Publitseerimata doktoritöö. Victoria University of Wellington.
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 465–482.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why it Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60(8), 6–13.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamise Eestis*. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Eisenschmidt, E., Oder, T., & Reiska, E. (2013). The Induction Program – Teachers' Experience After Five Years of Practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(3), 241–257.

- Farrell, T. S. C. (2009). The novice teacher experience. In A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp.182–189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teacher: a development conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(1), 207–226.
- Ginns, I. S., Heirdsfield, A., Atweh, B., & Watters, J. J. (2001). Beginning Teachers becoming Professionals through Action Research. *Educational Action Research Journal*, 9(1), 109–131.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). Uuri ja kirjuta (tõlgitud teosest: Tutki ja kirjoita., Helsinki 2004). Tallinn: Kirjastus Medicina
- Isaacs, A. N. (2014). An overview of qualitative research methodology for public health researchers. *International Journal of Medicine and Public Health*, 4(4), 318–323.
- Kang, Y., & Cheng, X. (2014). Teacher learning in the workplace: A study of the relationship between a novice EFL teacher's classroom practices and cognition development. *Language Teaching Research*, 18(2), 169–186.
- Kenkmann, P., & Saarniit, J. (1998). *Longituuduurimused: kogemusi ja tulemusi/Tartu Ülikooli sotsioloogiaosakond, rahvusvaheliste ja sotsiaaluuringute instituut*. Tartu : Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels of reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Maulana, R., Helm-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225–245.
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field Methods*, 15(63).
- Moir, E. (2003). *Launching the Next Generation of Teachers Through Quality Induction*. National Commission on Teaching & America's Future.

- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Munthe, E. (2001). Measuring Teacher Certainty. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 167–181.
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23, 957–969.
- Pillen, M.T., Den Brok, P.J., & Beijard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teachin and Teacher Education*, 34, 86–97.
- Pilt, M. (2010). *Sissejuhatavalt kvalitatiivsest uurimistööst ja internetist*. Külastatud aadressil <http://core.ac.uk/download/files/543/14483208.pdf>.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137–145.
- Poom-Valickis, K. (2007). *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseaalal*. Doktoritöö analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Poom-Valickis, K., & Löfström, E. (2014). Pikiuuring õpetajaks õppijate professionaalse identiteedi kujunemises. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 241–271.
- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatl. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 173–201.
- Schatz-Oppenheimer, O., & Dvir, N. (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 140–149.
- Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1317–1332.
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novive physical education teachers' self-perception of strenghts and difficulties. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 85–101.
- Shulman, L.S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.
- Servage, L., & Beck, J. (2013). *Teaching in the Early Years of Practice*. Külastatud aadressil <http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/Teaching%20in%20the%20Early%20Years%20of%20Practice%20%28PD-86-19b%29.pdf>.

- Smith, C. P. (2000). Content analysis and narrative analysis. In H. T. Reis, & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*. pp 313–335. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talts, L., & Kaljuve, M. (2009). Klassiõpetajakutse atraktiivsus Eestis ja Soomes. *Haridus*, 9-10, 22–25.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, L. T. H. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–34.
- Underhill, A. (1992). The role of groups in developing teacher self-awareness. *ELT Journal*, 46(1). 71-80.
- Watzke, J. L. (2006). Longitudinal Research on Beginning Teacher Development: Complexity As a Challenge to Concerns-Based Stage Theory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106-122.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, B. R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early year of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.
- Zeichner, K. (1999). The New Scholarship in Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(9), 4–15.

## **Lisa 1. Teise andmekogumise intervjuu kava**

Uurimisküsimused:

1. Missuguseid muutusi kirjeldavad algajad õpetajad oma esimesel viiel õpetamisaastal?
2. Mis on algajate õpetajate sõnul esimesel viiel õpetamisaastal toimunud muutuste ajendiks?

Intervjuu kava ALGAJA ÕPETAJA

### **Narratiiv „Minu esimeste aastate lugu“**

Mõtle tagasi oma õpetajatöö algusaastatele, millised on olnud sinu viis esimest õpetajaaastat.

### **I Õpetajaks saamine ja seda mõjutanud tegurid**

Kirjelda oma õpetajaks saamise protsessi.

Miks sinust sai õpetaja?

Kes on sind õpetajaks saamisel mõjutanud?

Mis meenub sulle õpetajakoolituse õpingutest? Kuidas need tagantjärei tunduvad?

Mida mäletad oma kooli tööle minemise algusest?

Mis oli kohanemise juures raske?

Mis oli kohanemise juures kerge?

Millised olid sinu ootused kooli juhtkonna/koolijuhi ja kolleegide suhtes?

Kuivõrd tundsid end osana meeskonnast?

Millised olid sinu ootused mentori suhtes (tema olemasolu ja koostöö)? Kuidas need mõjutasid sinu soovi õpetajaks jääda/töölt lahkuda?

### **II Igapäevane õpetajatöö**

Kuidas toimus õppetöö planeerimine karjääri alguses?

Kuidas kirjeldad töö planeerimist nüüd?

Kirjelda oma tavalist tundi/õpetamist algusaastatel ja nüüd? Mis on vahepeal muutunud?

Kui suur roll on refleksioonil oma töö analüüsimisel, kuidas reflekteerid? Mis on muutunud selles, kuidas sa oma tööd analüüsid?

Mis sulle õpetamise juures meeldib? Kuidas on muutunud võrreldes algusega?

Mis häirib õpetamise juures? Kuidas on see muutunud võrreldes algusega?

Missugused on sinu õpilased?

Kuidas sinu õpilased sind sinu arvates kirjeldavad? Mis võib olla kirjelduses muutunud võrreldes algusega?

Kuidas tunned end õpilastega suheldes? Mis on muutunud võrreldes esimeste aastatega?

Milline on kokkupuude lapsevanematega? Kirjelda, mis on muutunud sinu lapsevanematega suhtlemises.

Kirjelda oma suhteid kolleegidega? Mis on muutunud algusajaga võrreldes, mis neid muutusi põhjustanud on?

Kuivõrd tunned end osana meeskonnast nüüd? Kuidas on see mõjutanud sinu otsust õpetajana jätkata?

Kui palju jagate mõtteid? Kirjelda, kuidas on see sinu õpetamist muutnud.

Kui palju tagasisidet oled saanud kolleegidelt/kooli juhtkonnalt? Kui palju on see sinu tööd mõjutanud?

Kui palju on muutunud toetuse vajamine kolleegidelt?

Kuidas on mõjutanud kolleegid sinu tööle jäämise/lahkumise soovi?

### **III Õpetaja õpetamispõhimõtted ja identiteet**

Mis on sinu jaoks õpetamine – kuidas seda lühidalt seletada või defineerida?

Milline on hea õpetamine? Kuidas on see arvamus aastatega muutunud?

Milliseid põhimõtteid pead õpetajana oluliseks? Kuidas on need algusega võrreldes muutunud?

Milline on hea õpetaja? Mida ta teeb? Kuidas on sinu arvamus heast õpetajast muutunud?

Kuidas oled õpetajana muutunud?

Mida tahaksid endas veel muuta?

Mida oled nendeks muutusteks teinud?

Mida oled pidanud endas õpetajana alla suruma või salgama (vaated, arusaamad jms)?

Mis on need põhjused, miks oled otsustanud õpetajaametis jätkata?

Missugune metafoor võiks iseloomustada sind õpetajana?

Kas on midagi, mida ma praegu ei küsinud, kuid mida tahaksid selle teema kohta rääkida?

## Lisa 2. Väljavõte kodeerimisest QCMap programmiga

Intervjuu Gretega

1.110 ääää... (paus)...ma pean ausalt ütlema, et äää,...nüüd, kui ma ära tulín...vahetult....siis ma tundsin end palju rohkem osana meeskonnast, kui ma olin end üldse enne tundnud

B25

1.111 mhmh

1.112 et kui ma praegu mõtlen tagasi, siis see esimene aasta, kogu see alustamise aeg, et...tegelikult ei olnud väga seda meeskonna tunnet

B12

1.113 mhmh

1.114 et see nüüd hakkas nagu kujunema ja ma ütlen, et nüüd siis see neljas aasta oli minu jaoks kõige toredam, et ää

1.115 mhmh

1.116 et meil nagu inglise keele õpetajatega kujunes siuke mõnus sektstioon välja, et me korraldasime üritusi, et meil omavahel oli väga hea klapp

B25

1.117 mhmh

1.118 aga kui ma tagasi mõtlen selle esimese aasta peale, et siis ma ei mäleta, et seda oleks olnud, et igaüks ajas oma asja, omas nurgas

B7

1.119 mhmh

1.120 ja noh, teiste õpetajatega on ka selles mõttes, et mida aeg edasi, mida rohkem koolis olla, seda rohkem hakkab välja kujunema mingeid projekte, ühiseid huvisid...et see uurimistööde asi, see mis nüüd gümnaasiumis on, et peab uurimistöö tegema gümnaasiumi lõpetamise eeldusena

B27

**Lisa 3. Väljavõte QCMap Exeli tabelist**

QCMap programmi abil moodustunud Exceli tabel

52	II andmek B25	kolleegidega parem läbisaamine	et mul on nüüd seal läinud lihtsamaks, ma saan teistega hästi läbi
53	II andmek B26	nüüd sõnaõigus	minuga arvestatakse, et ma saan päris palju otsustada, et minu arv
54	II andmek B25	kolleegidega parem läbisaamine	siis ma tundsin end palju rohkem osana meeskonnast, kui ma olin
55	II andmek B12	alguses ei saanud kolleegidega läbi	kogu see alustamise aeg, et...tegelikult ei olnud väga seda meesko
56	II andmek B25	kolleegidega parem läbisaamine	kujunes siuke mõnus sektstioon välja, et me korraldasime üritusi,
57	II andmek B7	alguses vähene koostöö kolleegidega	kui ma tagasi mõtlen selle esimese aasta peale, et siis ma ei mälet
58	II andmek B27	kolleegidega rohkem koostööd	ja noh, teiste õpetajatega on ka selles mõttes, et mida aeg edasi, n
59	II andmek B25	kolleegidega parem läbisaamine	siis on nagu, tekivad sellised mingid grupid, kellega sul on nagu üh
60	II andmek B25	kolleegidega parem läbisaamine	just nüüd viimasel aastal kõige tugevam see tunne
61	II andmek B17	alguses kinni oma planeeritud tunnis	niimoodi minuti, mitte päris minuti peale ja jagasin ikkagi minutite
62	II andmek B9	alguses tundide ettevalmistamine aeganõudev	ja kasutasin terve pühapäeva selle peale, et ma vedasingi kõik asja
63	II andmek B28	efektiivsem ajakasutus tundide planeerimisel	näiteks juba neljapäeval mingi vaba tunni ajal vaatasin, et mis grup
64	II andmek B28	efektiivsem ajakasutus tundide planeerimisel	et ütleme nii, et ma ikkagi ei võtnud tööd koju kaasa, et väga harva
65	II andmek B28	efektiivsem ajakasutus tundide planeerimisel	ma üritasin jätta rohkem nagu tööle, et mõtlesin, et parandan vaba
66	II andmek B29	tund nüüd	mu tund on palju parem
67	II andmek B30	tund alguses	alguses ma ei pööranud erilist tähelepanu tunni osadele
68	II andmek B29	tund nüüd	tunni huvitavaks tegemine, osaoskuste, noh nagu vaatamine, et ne
69	II andmek B29	tund nüüd	nüüd ma vaatan nagu või vaatasin seda palju rohkem, et esiteks se
70	II andmek B29	tund nüüd	et ma väga harva tahtsin teha sellised nagu väga monotoonseid tui
71	II andmek B29	tund nüüd	et omavahel paaristööd, neid ma tegin nüüd lõpusunduvalt rohke
72	II andmek B30	tund alguses	et alguses ma lihtsalt tegin et, õpik, need leheküljed, õpik, need
73	II andmek B29	tund nüüd	et nüüd mulle tundus, et ma palju rohkem panin ennast nagu õpila
74	II andmek B29	tund nüüd	selles mõttes mulle meeldisid need tunnid nüüd või meeldivad pa
75	II andmek B31	refleksioon alguses	siis ma ilmselt ei reflekteerinud üldse



**Lisa 4. Väljavõte *QCAmap* programmiga tekkinud koodiraamatust**

**QCAmap**

- 📌 B1: magamata ööd alguses
- 📌 B2: tundide planeerimine aeganõudev, sest vähesed aineteadmised
- 📌 B3: alguse ebakindlus enda pädevuse suhtes
- 📌 B4: enesekindluse tõus pädevuse suhtes
- 📌 B5: kehtestamisraskused noore välimuse pärast
- 📌 B6: enesekindluse tõus kehtestamisel
- 📌 B7: alguses vähene koostöö kolleegidega
- 📌 B8: aktiivsem suhtlemine kolleegidega
- 📌 B9: alguses tundide ettevalmistamine aeganõudev
- 📌 B10: lihtsama vastupanuteed minek
- 📌 B11: alguses üksteisele sarnased tunnid
- 📌 B12: alguses ei saanud kolleegidega läbi
- 📌 B13: alguses ei olnud koolis sõnaõigust
- 📌 B14: nüüd tundide ettevalmistus kiirem
- 📌 B15: alguses ei osanud tunde ajaliselt planeerida
- 📌 B16: tunnid nüüd rohkem õpilasepõhised
- 📌 B17: alguses kinni oma planeeritud tunnis
- 📌 B18: lapsed ei olnud avatud
- 📌 B19: lapsed avatavamad
- 📌 B20: õppinud lapsi lugema
- 📌 B21: alguses raske õpilastage suhelda
- 📌 B22: nüüd lihtne õpilastega suhelda
- 📌 B23: lapsevanematega suhtlemisel enesekindlam nüüd
- 📌 B24: alguses ebakindel lapsevanematega
- 📌 B25: kolleegidega parem läbisaamine
- 📌 B26: nüüd sõnaõigus
- 📌 B27: kolleegidega rohkem koostööd

## Lisa 5. Väljavõte uurijapäevikust

11.10	<p>Rita intervjuust veidi:</p> <p>Temaga ma tundsin, et mul oli hästi raske teda nõ ohjes hoida. Me jutustasime juba enne intervjuu algust kuskil tunnikese, sest me mõlemad oleme väga jutukad :D ning ta oli kaasa võtnud oma välismaa päritolu abikaasa, kellele ta vahepeal meie teksti tõlkis ja kes kaasa rääkis seepeale. Et see tegi selle intervjuu raskeks. Samuti oli mul tunne, et ta tihtipeale kaldus teemast väga-väga kõrvale ning hakkas hoopis kolmandast asjast rääkima ning kui ta sellega lõpule sai, siis ma ei mäletanud enam, millest ta alustas ning kuhu me jõudnud olime. Ma küll ei ole seda intervjuud hiljem üle kuulanud, aga temaga kardan ma kõige rohkem, et ma lihtsalt ei saanud vastuseid kätte. Üldiselt oli aga väga põnev temaga ning rääkisime kokkuvõttes 3,5 tundi, millest intervjuu võttis kuskil 1,5 tundi ☺</p>
13.10	<p>Grete:</p> <p>Gretega ma tundsin, et mul oli temaga esialgu pisut raske kontakti saavutada ning õhkkond ei olnud nii vaba kui eelmiste intervjuueeritavatega. Kui olin küsimustega juba esimese lehekülje lõppu peaaegu jõudnud, siis olime vaid 15 minutit rääkinud. Edasi läks aga asi kergemaks ning Grete vastas enamasti täpselt sellele, mida ma küsisin ning ei kaldunud kuhugi. Intervjuu võttis aega umbes 50 min.</p>
15.10	<p>Marica:</p> <p>Marica oli jällegi üks neist intervjuueeritavatest, kes kohati kippus teemast kõrvale kalduma, aga teda oli siiski kergem "ohjes hoida" kui Ritat. Marica tundus esialgu üpris range ning mitte väga õnnelik, et ta seda intervjuud tegema pidid, kuid see läks väga kiirelt üle ning pärast seda oli tunne nagu jutustaks oma sõbrannaga ☺. Kohati tekitas minus ebamugavust see, et ta kasutas mõningaid väljendeid, mida ma oleksin teoreetiliselt võinud teada, kui ometi ei teadnud- need olid seotud just keelekümlusega. Õnneks ta aga selgitas need enamasti ise lahti. Marica tundus vahepeal olema ka pisut kinni temaga paar aastat tagasi tehtud intervjuus ning ta meenutas palju seda. Üritasin talle aga meelde tuletada, et ta vastaks siiski nii nagu talle praegu tundub ja ei mõtleks nende vastuste peale, mis ta siis andis. Kokkuvõttes jäi hea emotsioon ning jutustasime temaga veel umbes pool tundi pärast intervjuu lõppu ☺ Intervjuu võttis kokku aega umbes 1:40 .</p>

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Mariin Veskimäe (sünnikuupäev: 27.04.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
"Algajate õpetajate esimesed aastad: muutused õpetamises ja muutuste mõjutused", mille  
juhendaja on Liina Lepp,
  - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas  
digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja  
lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas  
digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega  
isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 07.01.2016